



RELATEC
Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa
Web: <http://relatec.unex.es>

Vol 14(1) (2015)

Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital

Teacher Education, Educational Technology and Teacher Digital Identity

José Miguel Correa Gorospe, Lorea Fernández Olaskoaga, Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán, Daniel Losada Iglesias, Begoña Ochoa-Aizpurua Aguirre

Grupo de investigación ELKARRIKERTUZ. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa REUNI+D. Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad del País Vasco. Plaza Oñati, nº 3 – 20018 - San Sebastián (España)

E-mail: jm.correagorospe@ehu.es; lorea.fernandez@ehu.es; aingeru.gutierrez-cabello@ehu.eus; daniel.losada@ehu.eus; begona.ochoa-aizpurua@ehu.eus

Información del artículo

Recibido 15 de Mayo de 2015. Aceptado 31 de Mayo de 2015.

Palabras clave:

Identidad; Formación de Profesores; Digitalización; Internet; Brecha Digital

Keywords:

Identity; Teacher Education; Digitalization; Internet; Digital Gap

Resumen

La perspectiva de la identidad docente digital es una oportunidad para repensar la influencia de la postmodernidad sobre la Escuela, el curriculum y los docentes. Basándonos en Bauman, Wenger o Gergen hemos definido la identidad digital docente, como un proceso dinámico y permanente que implica dotar de sentido y reinterpretar las propias creencias, valores y experiencias docentes a la luz de los nuevos contextos y marcos de relaciones en la sociedad contemporánea caracterizada por la digitalización de la experiencia humana. En este artículo hemos relacionado la identidad digital docente con los cambios acontecidos en la sociedad contemporánea, las concepciones del conocimiento, la escuela o la autoridad curricular. Reivindicamos un enfoque de la tecnología educativa crítica basada en la emancipación y convivencialidad, que incorpore la reflexión sobre cómo nos configuramos a partir de las experiencias digitales y de la cultura visual. Terminamos este artículo reivindicando la pedagogía narrativa como estrategia de biografización de la experiencia digital docente.

Abstract

The prospect of digital teaching identity is an opportunity to rethink the influence of postmodernism on the school, the curriculum and teachers. Based on Bauman, Wenger or Gergen we have defined the teaching digital identity, as a dynamic and ongoing process that involves making sense and reinterpret the beliefs, values and educational experiences in light of new contexts and frames of relationships in contemporary society characterized by scanning the human experience. In this article we teaching digital identity associated with the changes in contemporary society, conceptions of knowledge, the school curriculum authority. We demand an approach of educational technology criticism based on emancipation and conviviality, to incorporate the reflection on how we configure from the digital experiences and visual culture. This article claiming ended narrative strategy biographization pedagogy as digital teaching experience



1. Introducción: Profesorado, cambio e identidad

Hace veinticinco años no nos conectábamos a Internet, no teníamos móviles ni redes sociales. La tecnología no estaba tan presente en nuestras vidas, pero ya se preveía que iba a cambiar el mundo afectando directamente a nuestras identidades. Mientras la publicidad nos prometía un mundo mejor (enviar un fax desde la playa o recorrer el país en un vehículo sin pararse a preguntar la dirección para saber el camino), otros nos advertían de los peligros de sentirse oprimidos o manipulados por la tecnología. Para aquel entonces ya llevábamos tiempo hablando del ciberespacio, de la realidad virtual y de la identidad digital (Pinillo, 2014).

Para nosotros la identidad es una manera de presentarnos a los demás y también de imaginarnos cómo somos. Nuestra identidad cambia y se transforma conforme acumulamos experiencias y las interpretamos y reinterpremos. La perspectiva de la identidad docente digital es una oportunidad para repensar la influencia de la postmodernidad sobre la Escuela, el currículo y los docentes, complementando y apropiándonos de las aportaciones que ya se han venido haciendo sobre la relación de la postmodernidad con la educación (Hardgraves, 1994). Este marco interpretativo, ayuda a comprender la relación entre identidad digital y tecnología educativa.

Para Windley (2005) la identidad digital son los datos que describen de forma única a una persona o una cosa y contiene información acerca de las relaciones del sujeto. Se considera que la identidad digital puede ser lo que Google sabe de nosotros, nuestra reputación on line, las huellas personales que dejamos en la red, cuando por ejemplo utilizamos las redes sociales o los blogs o cualquiera de sus servicios: «La identidad digital puede ser definida como el conjunto de la información sobre un individuo o una organización expuesta en Internet (datos personales, imágenes, registros, noticias, comentarios, etc.) que conforma una descripción de dicha persona en el plano digital»¹. Por otro lado, también se le llama identidad digital a la Identidad 2.0 la verificación de la identidad en línea, utilizando tecnologías emergentes centradas en el usuario tales como el standard OpenID².

Nosotros siguiendo a autores como Wenger (1998), Bauman (1992) o Kincheloe (2001), interpretamos la identidad como un proyecto nunca finalizado, inconcluso o incesantemente cambiante, co-construida, situada, relacional. La identidad no es una entidad persistente a lo largo del tiempo e internamente coherente. Para estos autores el contexto y la colaboración son muy importantes en el proceso de la construcción de la identidad. Albergamos diferentes identidades, algunas contradictorias y nunca lineales. Gergen (1997) en el libro titulado «El Yo saturado», ya ha profundizado la influencia decisiva de las tecnologías de alta gama en la crisis de la identidad moderna y la caracterización de las identidades postmodernas. Durante estos últimos años, las tecnologías digitales se han hecho más presentes en nuestra vida haciendo nuestra comunicación con el mundo un tránsito de pantallas.

Al hablar de la identidad digital de la Universidad, Lara (2009, p. 17) dice que:

«cuando hablamos de identidad digital, no nos referimos a tener 'presencia en línea' como equivalente a abrir perfiles en todas las plataformas de publicación en Internet, ya sea un grupo en *Facebook*, una cuenta en *Twitter* o un canal en *YouTube*. El concepto de identidad digital es mucho más amplio y radical. Tiene que ver con la identificación que la propia institución hace de sí misma dentro de la cultura digital y con la postura que sea capaz de definir, apoyar, mantener y proyectar con respecto a su forma de

¹ http://www.albacetejoven.es/archivos/uploads/guia_identidad_reputacion_usuarios_INTECO.pdf, 2012, p.5

² <http://blog.educalab.es/redes/category/identidad-digital/page/3/>

relacionarse con las personas, con los contenidos y con las estructuras de producción y divulgación del conocimiento».

La identidad digital docente, y no solo hablamos de nuestras huellas digitales o de nuestra reputación en la red, es un proceso dinámico y permanente que implica dotar de sentido y reinterpretar las propias creencias, valores y experiencias a la luz de los nuevos contextos y marcos de relaciones en la sociedad contemporánea; un proceso de negociación, representación y constitución de la experiencia vivida dentro y fuera de la escuela por los docentes y sus visiones, creencias y expectativas sobre lo que significa ser docente y el tipo de docente que se quiere llegar a ser en una sociedad caracterizada por la digitalización de la experiencia humana, que frente a otros momentos históricos anteriores, ofrece nuevas formas de acceder al conocimiento y nuevas formas de representación, colaboración, de comunicación y de aprendizaje.

Nuestra experiencia digital nos anima, a pensar sobre nosotros mismos como «fluidos, emergentes, descentralizados, múltiples, flexibles y constantemente en proceso» (Turkle 1995, pp. 263-264). Hablamos pues, de una identidad digital docente mediatizada, audiovisual, distribuida, reticular, bajo la tensión contemporánea entre lo individual y lo colectivo que no se oponen sino que se complementan (Duvar, 2002). De una identidad que arrastra la crisis de la escuela y sus paradojas bajo el *reality shock* docente de la postmodernidad (Correa, Martínez-Arbelaiz, Aberasturi-Apráiz, 2015) que hemos definido como el efecto de este contexto de permanente transformación y cambio caracterizado por la inestabilidad y la incertidumbre sobre la identidad docente.

La digitalización de nuestras experiencias y cómo nos relacionamos con el conocimiento afecta a la escuela y a la identidad del docente, a cómo se negocia, construye y transforma, en función de un contexto donde nos situamos, unas relaciones que activamos y renovamos y unas expectativas de lo que queremos ser o no ser. Esta revolución tecnológica y social en la que nos hallamos inmersos (espacios virtuales, robots, inteligencia artificial, pantallas, dispositivos digitales) ha modificado la conciencia sobre nuestra identidad, aceptando su liquidez, su multiplicidad, su diversidad cultural y variabilidad contextual.

En la construcción, mantenimiento y evolución de esta identidad docente digital tiene una influencia decisiva las herramientas tecnológicas que utilizamos para narrarnos, conocer y comunicarnos y los múltiples contextos donde nos socializamos. Aunque la experiencia digital, el vivir conectado, coexiste con otras múltiples y a veces contradictorias experiencias constituyentes de la identidad (docente), lo importante es haber llegado a la convergencia, a un continuo de experiencia, donde todos estamos afectados aunque no estemos conectados. Aunque no se use el ordenador, el Ipad o el móvil, la conectividad ha cambiado nuestra vida. No se puede separar la red de la vida real. Lo digital se suma a lo real. No hay sustitución, interactúan. Lo analógico y lo digital viven en un solo mundo.

2. Objetivos y preguntas sobre formación e identidad docente digital

En este artículo tratamos de contestar a las preguntas que a continuación detallamos. Presentaremos primero las preguntas que orientan nuestra reflexión en sentido amplio y posteriormente profundizaremos en la temática de la identidad docente digital contestando a las preguntas formuladas y sugiriendo nuevos interrogantes. Finalmente presentaremos una síntesis de lo debatido a modo de conclusión.

- *¿Cómo se construye una identidad digital profesional para educadores en el ámbito universitario?* Las transformaciones sociales y tecnológicas están configurando nuevos y variados escenarios de convivencia y aprendizaje donde las identidades (docentes) se construyen, se actualizan, se

transforman y transitan. Son espacios heterogéneos de interacción y tránsito por donde circula el conocimiento y se distribuyen los saberes. Pero ¿cómo se está construyendo una identidad digital para educadores en el ámbito universitario? De ahí la importancia de preguntarnos cómo es el aprendizaje y cómo es la relación con el conocimiento en la sociedad contemporánea, para comprender el peso y protagonismo de las mediaciones tecnológicas en la constitución de las identidades digitales de los docentes y futuros docentes. Cuestiones asociadas con esta temática son: ¿Hasta qué punto la escuela (incluyendo la Universidad) y el curriculum escolar y el rol docente está siendo permeado por una sociedad y cultura digital? ¿Hacia qué escenarios o contextos de enseñanza y aprendizaje avanzamos y cómo estos nuevos contextos se relacionan con las identidades docentes y en concreto con la identidad digital del docente y futuro docente? ¿Cómo son estos escenarios, qué les caracteriza y en qué se diferencian de otros contextos de aprendizaje?

- *¿Cómo se desarrolla una visión crítica de la tecnología educativa?* Para contestar a esta pregunta debemos reflexionar sobre cómo estamos articulando la relación entre tecnología educativa y el aprendizaje (en tanto que construcción de la identidad) de ser maestro o maestra en un contexto mediado por la tecnología digital y qué relación guarda con un proyecto de sociedad más justa e igualitaria y un aprendizaje al servicio de la democratización y de la emancipación social. Area (2011) dice que la tecnología digital no está al alcance de todos, que no se ha democratizado en el sentido de ser accesibles para todos los individuos. Señala Dubet (2011) que las desigualdades sociales se encuentran, entre las mujeres, los inmigrantes y los jóvenes. Esto, añade este autor, ilustra un cambio contemporáneo en la concepción de la justicia social -de las reivindicaciones socioeconómicas a la lucha contra la discriminación- que, afirma, está profundizando las desigualdades. Esta brecha digital se produce por factores de naturaleza socioeconómica y también cultural y educativa. Preguntas que pueden movilizar nuestra reflexión sobre este tema son: ¿cómo son las formas de exclusión de la sociedad del conocimiento y de la cultura digital? ¿Qué factores asociados al género, y la exclusión social y precariedad están presentes y articulan la exclusión tecnológica y condicionan el desarrollo desigual de las identidades digitales. ¿Cómo se desarrolla una visión crítica de la tecnología educativa y qué experiencias de aprendizaje habría que ofrecer a las futuras maestras y educadoras para compaginar la necesidad de emancipación con la convivencialidad tecnológica?
- *¿Qué aportan los actuales títulos de Grado y Posgrado en el desarrollo profesional del futuro educador digital?* La aceleración del conocimiento y su diversificación, complejidad y volumen está demandando nuevas competencias a los ciudadanos y esta exigencia se traslada a las escuelas y a los maestros. La inevitable ruptura con las formas modernas de acumulación y transferencia del conocimiento exigen cuestionarnos el concepto tradicional de alfabetización en la sociedad contemporánea, incorporar el concepto de las múltiples alfabetizaciones y el peso específico de la cultura visual. Algunas preguntas asociadas a esta problemática son las siguientes: ¿Es suficiente saber leer y escribir para considerarse alfabetizado a estas alturas del siglo XXI? ¿Cómo se relacionan estas nuevas alfabetizaciones con la creciente complejidad de conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida?

3. La formación de la identidad digital profesional de educadores en el ámbito universitario.

La profesión docente ha dejado de ser algo que se aprendía a ejercer durante la formación inicial, dominando un conjunto de competencias profesionales y resortes básicos del conocimiento, para un tipo de escuela donde los alumnos aprendían las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo útiles en un mundo seguro, controlable y predecible. El mundo como el conocimiento ha pasado a ser volátil,

incierto, cambiante y ambiguo. Un mundo caracterizado por la diversidad de fuentes de acceso a los contenidos, noticias y datos y sobreabundancia de información, que requiere una concepción del aprendizaje como un proceso de indagación, de coordinación y articulación dinámica del conocimiento para la resolución de problemas más que adquisición de conocimientos fijos, cerrados y estancos.

Para Dussel (2013) la cultura digital y el acceso a la información, objetos digitales, imágenes, vídeos o los múltiples recursos ha cuestionado la autoridad y jerarquía curricular del modelo de la escuela industrial. Ha cuestionado los saberes disciplinares, ordenados y jerarquizados que imponía el curriculum moderno que autorizaba ciertos saberes y voces y deslegitimaba otras. El problema de la autoridad curricular está relacionado con la legitimidad del conocimiento escolar o extraescolar, los canales de transmisión y aprendizaje y a la autorización de determinadas voces en el contexto curricular (Dussel, 2014). Ya no se aprende solo en las escuelas, sino que en diferentes contextos y por múltiples medios. Internet y la conectividad de los dispositivos están a nuestro servicio. El aprendizaje a lo largo y ancho de la vida se ha convertido en una necesidad a la que dar respuesta.

El conocimiento y el currículo básico se han hecho más complejos. Junto con la nueva caracterización del conocimiento y currículo escolar, los cambios globales han generado movimientos migratorios que han afectado directamente a las diversidades de públicos. El alumnado ya no es estable y homogéneo (con una misma religión, con una misma lengua, de una misma nacionalidad) sino heterogéneo, de diferentes nacionalidades y diferentes identidades. Alumnos con una variada procedencia geográfica, lingüística, religiosa y cultural y también diversidad de intereses y motivaciones. Esto se refleja en las exigencias hacia la escuela, que han aumentado, se le pide que imparta formación básica, pero que eduque integralmente a los alumnos, sin olvidarse de las emociones, la sexualidad, o la ética (Sancho y Correa, 2015).

La digitalización de la cultura y la sociedad, se deja sentir en los cimientos tradicionales de la Escuela. Los ordenadores, las pizarras digitales, Internet, un mundo de comunicaciones ha aparecido en la Escuela, y junto a nuevos recursos ha supuesto una intensificación del trabajo y la exigencia de nuevas competencias a los docentes. Si el papel de la Escuela tradicional ha sido transmitir ciertas informaciones claves, en una época de información limitada y escogida para su edición en libros de texto, el momento actual posibilita un acceso grande y variado a todo tipo de información. Esto cuestiona las funciones tradicionales de la escuela y el papel del maestro exigiéndole compaginar e integrar los nuevos canales de comunicación (*Twitter, You Tube, Facebook*) con los canales tradicionales escolares.

Gibbons *et al.* (1997) definieron los nuevos modelos de construcción del conocimiento como situados, contextualizados dentro de interacciones sociales y transdisciplinares. Contextos que vinculan al individuo, al grupo y a la comunidad, donde el aprendizaje se concibe como una actividad situada en un contexto social que da significado al proceso. El conocimiento, además de aumentar exponencialmente y ser inabarcable, no puede predecirse cual va ser necesario y fundamental para un futuro a medio y largo plazo, porque vivimos una realidad en permanente cambio. Y todo ello necesita una respuesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje que organizamos en las escuelas. Donde nos enfrentamos a problemas personal y colectivamente cambiantes, emergentes, e impredecibles. La mayoría de los conocimientos y destrezas que los maestros tienen que enseñar han sido aprendidas fuera de las instituciones de formación inicial de los profesores. Conocimientos que han aparecido posteriormente a su formación inicial y que se aprenden en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1998). Además, como Gros (2015, p. 59) nos recuerda que la sociedad del conocimiento «No es un tema de cantidades sino del significado que le otorgamos. Hemos pasado de pensar en el conocimiento como algo objetivo, estable, producido por expertos y que se puede transmitir, a algo subjetivo, dinámico y producido de forma colaborativa. El conocimiento no es una verdad objetiva sino variable y verificable.

Por ello, está marcado por la disposición de poner en cuestión las percepciones, las expectativas tradicionales y socialmente aceptadas».

A la velocidad que se renueva el conocimiento, la escuela tiene que romper con ciertos procedimientos y abordar una renovación metodológica. En este sentido las tecnologías digitales siguen cuestionando el quehacer de la Escuela, que ha dejado de ser el contexto hegemónico de relación con el conocimiento y de los maestros que han dejado de ser los transmisores exclusivos del conocimiento.

Nuestra contribución a la construcción de las identidades digitales en el grupo de investigación e innovación *Elkarrikertuz*, se diversifica en diferentes iniciativas. De entrada muchas de nuestras actividades la realizamos en la *Red Social Elkarrikertuz*³ (elkarrikertuz.ning.com), una red que utilizamos complementariamente al *Moodle* institucional de nuestra universidad. La creación de esta red social estuvo motivada por nuestro interés en crear una identidad comunitaria. Poseer un espacio donde poder realizar las actividades relacionadas con los prácticum o los Trabajos fin de Grado. Un espacio donde continuar virtualmente nuestras relaciones de colaboración y de intercambio que periódicamente renovamos en nuestros contactos presenciales. Gracias a las diferentes herramientas tecnológicas que nos ofrece esta plataforma (foros, archivos de texto, fotos, vídeos; blogs, chats, páginas....) coordinamos y organizamos los procesos de indagación colaborativa, los portafolios digitales, gestión de grupos, discusiones o colaboraciones en base a un modelo reflexivo de formación del profesorado (Gutiérrez, Correa y Jiménez, 2009; Correa, 2010). Por otro lado para trabajar la identidad de los futuros docentes es habitual el trabajo con tecnografías (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2012), un proceso de indagación y narrativa personal, que combina la reflexión sobre los procesos de aprendizaje escolar a lo largo de su vida escolar con la construcción de narrativas digitales, que promueven la toma de conciencia de la experiencia tecnológica y digital del proceso de construcción de la identidad. Una proceso que toma conciencia del papel de los recursos digitales que se utilizan o la actividad en redes en los procesos de aprendizaje. Como conclusión podríamos avanzar que estas experiencias ofrecen oportunidades de aprendizaje que de manera analógica no tendrían las mismas posibilidades de realizarse.

4. Desarrollar una visión crítica de la Tecnología Educativa.

Permanentemente los medios de comunicación nos recuerda que gracias al desarrollo tecnológico, actualmente «todo parece funcionar de manera diferente, economía, transporte, seguridad, comunicación, educación, ocio, cultura, consumo. Pero si bien es cierto que hay nuevas iniciativas que desafían viejas costumbres, en realidad no ha cambiado la lógica que mueve el mundo. Estamos interconectados, ya somos globales, pero ¿significa eso que hemos logrado mayor igualdad o que se nos ha unificado como piezas de un mercado mundial?»⁴. A la vez que aparece naturalizada la neutralidad digital y la accesibilidad equitativa a los recursos tecnológicos y a la cultura digital, no tenemos que olvidar las formas de exclusión tecnológica y social presentes en la sociedad contemporánea, identificarlas y saber cómo se manifiestan. El argumento que apoya la necesidad de una visión crítica de la tecnología educativa en la formación de futuros educadores, pasa por comprender la importancia de la conectividad en la vida social contemporánea y compaginar las necesidades tecnológicas de uso, formación y alfabetización digital con el desarrollo de una conciencia crítica colectiva sobre el control, la privacidad y la manipulación que como ciudadanos sufrimos expuestos a los medios en esta sociedad digital. Al mismo tiempo que ponemos en valor los beneficios que las tecnologías aportan, no tenemos que olvidar aumento del control y la vigilancia en los medios de comunicación o los problemas que generan de exclusión educativa y tecnológica asociadas con las desigualdades que la sociedad digital

³ <http://elkarrikertuz.ning.com/>

⁴ Pinillo, J.M. (2014). *La promesa digital*. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-documental/documental-promesa-digital/2884715/> (Minuto 39).

genera en relación al género, la exclusión social, la diversidad o la pobreza. Mientras Siemens (2010) plantea la conectividad como el aspecto clave en la producción del conocimiento en la sociedad actual, pensadores como Giroux (2014), para quien la vigilancia se ha vuelto algo natural, nos alerta de la evolución del control social en los medios pasando de ser estatal y policíaco a doméstico y amigable, transformándola en una fuente de entretenimiento.

Desde la Pedagogía Crítica (Khan y Kellner, 2007) sugieren considerar la idea de emancipación de Freire y de convivencialidad de Illich, como ideas fuerza que tienen que ayudarnos a sustentar la visión crítica de la tecnología educativa. Una visión crítica de la tecnología educativa que nos libere de la seducción consumista de la tecnología y de las desigualdades sociales que tiene asociada. La lucha por la emancipación y la liberación como objetivo prioritario de la educación en nuestra sociedad mercantilizada y neoliberal. Por otro lado, con las tecnologías sucede, como bien explicaba Illich, que a partir de un determinado umbral de desarrollo, producen precisamente lo contrario de lo que, en teoría, es su fin. Una visión crítica de la tecnología educativa tiene que cuestionar las políticas de infraestructuras tecnológicas que desarrollan las administraciones y proponer alternativas de recursos. La utilización de software libre o la introducción de materiales *low cost*, pueden descubrirnos dimensiones fundamentales para sustentar una visión crítica que desnaturalice ciertas ficciones que atribuyen a las tecnologías beneficios y propiedades inexistentes relacionadas con la calidad educativa o el desafío cognitivo (Dede, 2000). En esta línea de trabajo crítica de la tecnología educativa, nosotros hemos desarrollado dos proyectos. Uno relacionado con el *Big Data* y otro que trata de poner en relación el género y las tecnologías.

En el marco de la Pedagogía Pública, tomando la educación artística como instrumento de análisis social, diferentes proyectos nos alertan de la relación entre poder, los medios, el control y el conocimiento. Ejemplo de estas iniciativas, que cuestionan el mito de la privacidad en internet, son la Invisible Islands⁵, URME Surveillance⁶, el proyecto Computer Vision Dazzle⁷ o Big Bang Data⁸. Si bien estos proyectos giran en torno al arte como instrumento de toma de conciencia (Sanchez, 2015; Bejarano, 2015), su propuesta de búsqueda del conocimiento a través de la práctica reflexiva de la contemporaneidad puede ser reutilizada en los programas educativos comprometidos con una idea crítica de «alfabetización digital» que vaya mucho más allá de la competencia instrumental o el mero cacharreo. Por nuestra parte, durante este curso 2014/2015, inspirándonos en la exposición artística Big Bang Data⁹, que durante el año 2014 se expuso en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona y durante el 2015 lo está haciendo en Madrid, en Espacio de la Fundación Telefónica, hemos puesto en marcha el *Big Bang Data Proiektua*. Una iniciativa de aprendizaje basada en artes, con futuros investigadores e investigadoras educativos y futuras maestras de educación infantil, que reflexiona colectivamente a través de la creación artística sobre nuestro posicionamiento ante el actual fenómeno de explosión de datos que se conoce con el nombre de Big Data. El «*Big Bang Data proiektua*», es una propuesta de pedagogía crítica, un trabajo transdisciplinar, donde colaboramos diferentes profesores del grupo de investigación, donde tratamos de vincular diferentes disciplinas (arte, tecnología, didáctica) en el abordaje del proyecto, como hicimos en otras ocasiones (Correa y Aberasturi-Apraiz, 2013; Correa, 2015). Un proyecto que trata de vincular la reflexión sobre las necesidades y los usos sociales de la tecnología, la dependencia tecnológica de los ciudadanos, las necesidades de alfabetización, junto con la conciencia crítica de la manipulación, la vigilancia y la inocencia en la gestión de nuestro rastro digital en la red (Font, 2014).

⁵ <http://invisibleislands.org/>

⁶ <http://www.urmesurveillance.com/>

⁷ <http://cvdazzle.com/>

⁸ <http://bigbangdata.cccb.org/es/>

⁹ http://www.cccb.org/es/exposicio-big_bang_data-45167

Por otro lado también abordamos la relación entre el género y las TIC, con propuestas de trabajo a partir de los recuerdos autobiográficos y de los incidentes críticos asociados a ellos, donde tratamos de deconstruir las relaciones que las futuras maestras o futuras investigadoras han construido con la tecnología (Fernández y Correa, 2015). Hablar sobre cuestiones de género, provoca al mismo tiempo satisfacción y dolor. Creemos que la temática del género es idónea para abordar y problematizar cualquier temática que nos propongamos. Hay estudios que dicen que el género influye en el conocimiento de los recursos tecnológicos (Anguita y Alario, 2001). Otros estudios que muestran que los estereotipos perpetrados en la sociedad y recordados a través de los canales de comunicación actuales afectan a que hombres y mujeres elijan cursar unas carreras y no otras (Álvarez, Arias, Serallé y Varela, 2014). Creemos que hablar de género en relación a las TIC nos ofrece una excelente opción para reflexionar y practicar la pedagogía crítica. En este sentido, proponemos trabajar la temática del género en los estudios de postgrado, con un alumnado interesado en desarrollar un perfil de investigador e investigadora en tecnología educativa. A través de la problematización de las TIC y el género, llegamos a entender cómo la relación entre ambas nos recuerda la necesidad e importancia que tienen los procesos de empoderamiento de distintos colectivos y en relación a distintas cuestiones sociales.

5. La Pedagogía narrativa en los actuales títulos de Grado y Posgrado en el desarrollo profesional del futuro educador digital.

Si como dice Wenger (1998) el aprendizaje transforma nuestra identidad, tenemos mucho trabajo por delante. Basándonos en la pedagogía narrativa, el estudio de la identidad vertebrará muchas de las actividades de formación de las futuras profesionales o investigadoras en los títulos de grado y postgrado. Entendiendo que es la narratividad quien ofrece oportunidades de construcción identitaria, en la medida que reflexionamos y repensamos nuestras experiencias a la vez que las compartimos, más allá de las prácticas mediadas por herramientas digitales y ejercicios (auto)biográficos orientados a la narración, al trabajar la identidad como temática en los trabajos fin de grado y fin de master se nos han presentado oportunidades de profundizar la biografización de las experiencias desde la perspectiva de la identidad digital. Desde la perspectiva de la identidad digital identificamos experiencias, relaciones y contextos críticos donde nuestra socialización transcurre focalizándose en cómo nos configuramos a partir de la relación con lo digital: la cultura, el conocimiento, los contextos, los medios, redes o dispositivos digitales. Desde esta perspectiva, partiendo de los relatos autobiográficos, atendiendo a las voces y experiencias de los protagonistas emergen nuevas visiones que enriquecen y expanden el propio concepto y proceso de aprendizaje. Esta perspectiva contribuye a clarificar nuevos contextos de aprendizaje y autoaprendizaje, aprendizajes que son visibles o muchas veces invisibles, pero que al compartirse y narrarse toman sentido y se configuran. Desde los procesos basados en el *Do it yourself* y redes sociales, hasta experiencias significativas en comunidades de prácticas on line que ocurren en la periferia de la experiencia escolar, en contextos académicamente ilegítimos pero de gran riqueza significativa. En este sentido la Pedagogía Narrativa tiene un papel decisivo por un lado en la identificación y caracterización de nuestros Entornos Personales de Aprendizajes (PLEs) en la medida que contribuye a la identificación de canales de comunicación, relaciones de aprendizaje con personas o grupos, dispositivos digitales que utilizamos o contextos por los que transitamos. Por otro lado la pedagogía narrativa en la medida que promueve la reflexión sobre los procesos de biografización de nuestra experiencia y de nuestras alumnas, permite situar nuestras experiencias de aprendizaje, ver su evolución, y tener una visión evolutiva de nuestros entornos personales de aprendizaje.

En ocasiones se torna complicado desde la formación inicial del profesorado llegar a materializar proyectos de trabajo concretos que aúnen con aquellas formas de relación con el conocimiento que nuestros estudiantes e incluso nosotros como formadores mantenemos en la actualidad. El efecto

limitador que ejercen las narrativas hegemónicas dentro de la universidad condiciona en gran medida el diálogo entre los currículos existentes dentro y fuera de la institución educativa (Ornellas & Sancho, 2015). Negar la fuerte influencia alfabetizadora de los medios digitales en nuestro alumnado, supone asimismo querer mantener un estatus de poder en el ejercicio formativo y emancipador que debería ejercer la acción educativa cualquiera que sea su lugar u origen.

Desde el grupo investigación Elkarrikertuz mantenemos sin embargo la necesidad de atender a la relación que construimos con el conocimiento y a sus procesos de transferencia (Correa & Aberasturi, 2013). Nuestro posicionamiento defiende que la innovación educativa viene necesariamente unida a la indagación lo que nos permite narrar(nos) y así cuestionar lo naturalizado, legitimando aquellas nuevas formas de aprender que desarrollamos. La indagación y pedagogía narrativa nos ofrecen oportunidades reflexivas a profesores y a alumnas para repensar y cuestionar nuestros roles, lo que de ellos se espera y a la vez construir otra mirada «investigadora» sobre la realidad que nos circunda.

Una de las propuestas de trabajo que hemos llevado a cabo este año dentro de los proyectos fin de grado a los que deben hacer frente los estudiantes de Magisterio viene precisamente vinculada al reconocimiento experiencial que portan los estudiantes fuera de los ámbitos reglados de educación. El inicio del proyecto en su etapa más prospectiva ha comenzado desde la reflexión autobiográfica acerca de cómo, cuándo y con quién aprenden. En esta reflexión hemos acompañado a Ander que nos ha relatado la fuerte influencia que ejercen en él los vídeo-tutoriales en su proceso de aprender. Cuando llegamos a esta conclusión, la siguiente pregunta que nos planteamos fue cómo integrar esa forma de aprender en un proyecto de trabajo que cerrara su ciclo de formación universitaria.

Otra propuesta de trabajo ha sido el trabajo de Fin de Máster de investigación titulado: «Identidad y cultura visual: la constitución de la identidad de las futuras maestras de Educación Infantil», que ha tenido como objetivo relacionar los proceso de construcción identitaria de las futuras maestras de educación infantil con la cultura visual, analizando la influencia de la imagen en la configuración identitaria. En esta experiencia en la que han participado 36 alumnas de segundo curso de la titulación de Educación Infantil, mediante imágenes propias y preguntas guiadas (Roldán y Marín, 2012) se les proponía crear un diálogo/relato con su imagen y comprender cómo afectan dichas imágenes a su manera de ver el mundo. En los resultados preliminares de esta investigación se podría destacar que en dichos relatos emergen temas sesgados por el androcentrismo, mostrándonos el actual poder y la gran influencia que ha tenido y tiene el dominio del patriarcado aun, hoy en día en nuestras identidades.

6. Conclusiones

Para dar respuesta a las tres preguntas que orientaban el desarrollo de este texto, empezamos ofreciendo una definición de identidad docente digital. Para contestar a la primera de las preguntas, es decir a cómo se construye una identidad digital profesional para educadores en el ámbito universitario, hemos empezado subrayando los importantes y acelerados cambios que se han dado en la sociedad, los cambios en la concepción y acceso al conocimiento y cómo esto ha derivado en una complejidad curricular, en el cuestionamiento de la autoridad curricular y en nuevas exigencias a maestros y escuelas. Todo esto tiene que ver mucho con el argumento de las contradicciones entre la experiencia escolar de maestras y alumnos dentro y fuera de la Escuela y la complejidad de la sociedad, conocimiento y cultura digital. Visible o invisiblemente lo digital ha permeado los procesos y dinámicas de construcción identitaria.

La gran diversidad de tecnologías y sus posibilidades de utilización en la sociedad contemporánea, nos exige una toma de postura sobre las necesidades fundamentales en la formación de las docentes. La colaboración digital debe de sustentar el aprendizaje docente, de la misma manera que tenemos que

ofrecer también estas tecnologías digitales para que los sujetos pedagógicos puedan narrarse de múltiples formas: mediática, audiovisual y colaborativamente. Incorporar las redes sociales, los videos, las herramientas de trabajo colaborativo. Estamos de acuerdo con Lara (2009) cuando subraya el papel que la universidad tiene que desempeñar en la construcción de la identidad digital como mediadora de los contextos de participación, interacción e innovación que necesita el bricolaje del conocimiento colaborativo en la cultura digital. La ecología digital de medios con las que aprendemos y construimos nuestras identidades en la sociedad contemporánea junto con, la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida o la agencialidad de los aprendices, son características que marcan diferencias con los contextos educativos de épocas anteriores.

Para desarrollar una visión crítica de la tecnología educativa hay que tener presente la lucha por la emancipación, la igualdad educativa y la justicia social junto con criterios de convivencialidad, evitando caer en la dependencia tecnológica. No olvidar en la formación de los educadores la importancia de la cultura visual en la constitución de nuestras identidades y tomar conciencia sobre cómo nos configura las imágenes, que han multiplicado su protagonismo con las tecnologías digitales. Y compaginar el desarrollo de una conciencia sobre el control y vigilancia de los nuevos medios y la importancia de la brecha digital, junto a la apuesta de desarrollo de competencias digitales de los futuros maestros.

Los grados y postgrados son una oportunidad narrativa para el alumnado, para repensar sus identidades y relacionar sus procesos biográficos con el mundo digital. Los trabajos fin de grado y de máster son una oportunidad para revisar la historia vivida por los estudiantes y sus experiencias y reflexionar cómo se configura nuestra identidad, a partir de las relaciones con la tecnología, al analizar los múltiples contextos y dispositivos que median nuestras relaciones y experiencias vitales. La investigación narrativa nos ofrece oportunidades reflexivas en este caso a los profesores y las alumnas implicadas en la los trabajo fin de grado o de máster, para repensar y cuestionar nuestros roles y lo que de ellos se espera y a la vez construir otra mirada «investigadora» que desnaturalice lo que nos circunda. Dar la voz y prestar atención al diálogo nos permite hacernos conscientes de los tránsitos de los aprendices, comprender mejor el uso que se hace de la tecnología y de los contextos de aprendizaje (conscientes o inconscientes) por los que transitan las futuras maestras o investigadoras. Desvelando el valor de las experiencias que ocurren fuera de la institución escolar y universitaria, y cómo nos configuran. Por último queremos compartir que la identidad digital, desde nuestro punto de vista, tanto su análisis, el proceso de constitución e interpretación solo tiene sentido abordarlo desde la interrelación de las diferentes dimensiones, contextos y relaciones que la constituyen, donde la digital sería una de ellas.

7. Referencias

- Álvarez, F., Arias, A., Serallé, J. y Varela, M. (2014). Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas. *Revista de investigación en educación*, 1(12),54-72.
- Anguita, R., Alario, A. I. (2001) Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos. En Manuel Area (Ed.) *Educación en la sociedad de la información*.(pp. 215-248) Bilbao: Desclée.
- Área, M (2011). Tic, identidad digital y educación. Cuatro reflexiones *Reencuentro*, 62, pp. 97-99.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bejarano, P. (2015). *Contra el reconocimiento facial: entre la protesta y el arte*. Recuperado a partir de: http://www.eldiario.es/turing/movimiento-anti-reconocimiento-facial_0_379712743.html
- Correa, J.M., Aberasturi, E., Gutierrez, L. (2010). El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista Docencia Universitaria* 3, 1-17

- Correa, J.M., Aberasturi-Apraiz, E., Gutierrez, L. (2012). Tecnografía. En F. Hernández, J.Mª Sancho y J.I. Rivas,. (Coord.) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 82-89). Barcelona: Universitat de Barcelona: Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Correa, J. M., & Aberasturi-Apraiz, E. (2013a). *Repensar la innovación en la universidad desde la indagación*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Correa, J.M. & Aberasturi-Apraiz, E. (2013b). *Bilakatuz, an art exhibition: Investigating future teachers' identity through art based educational research*. Comunicación presentada en European Conference on Educational Research ECER13. Estambul, 13-17 de septiembre. Disponible a partir de: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/23253/>
- Correa, J.M., Aberasturi-Apraiz, E., Gutierrez, L.(Coord). (2015). *Maestras de Educación Infantil: identidad y cambio educativo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A., Aberasturi-Apraiz, E.(2015). Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education* 48, 66-74
- Correa, J.M. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra?: TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil. *Reire* 8 (2)
- Dede, C. (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- Domingo, M., Sánchez, J.A. & Sancho, J.M. (2014). Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando. *Comunicar*, 42, 157-164. (DOI: 10.3916/C42-2014-15).
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 22 (24)
- Dussel, I. (2013). Currículum y autoridad cultural. Metáforas para pensar en los desafíos contemporáneos. En J.C. Morgado, L. L. de Castro Paixão Santos & M. Alves Paraiso (Eds.), *Novas perspectivas sobre as práticas curriculares* (pp. 11-36). Curitiba, Brasil: CVR editora.
- Dubar, C (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Fernández Olaskoaga, L., Correa, J.M.(2015). Los incidentes críticos sobre TIC y género para la construcción de la perspectiva investigadora. *V Jornadas de Vida en la Educación. Voces silenciadas*. Almería, 26 y 27 de marzo de 2015.
- Fernández, L. , Martínez-Arbelaiz, A. (2015). El papel de los compañeros de trabajo en la construcción de la identidad. En J.M. Correa, E. Aberasturi y L.P. Gutierrez (coord.). *Maestras de Educación Infantil: Identidad y Cambio educativo*. (pp.102 -115). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Font, S.(2015). *Las fotos de tu gato en internet ponen en jaque tu privacidad*. Recuperado a partir de: http://www.eldiario.es/turing/big_data/fotos-internet-ponen-jaque-privacidad_0_333167386.html
- Gergen, K. (1997). *El Yo Saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Torw, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giroux, H. (2014). *Paranoia totalitaria en un estado de vigilancia post-orwelliana*. <http://truth-out.org/opinion/item/21656-totalitarian-paranoia-in-the-post-orwellian-surveillance-state>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in The Knowledge Society* (EKS)15, 58-68.
- Gutierrez-Cabello, A. (2015). Entre la autoridad y el autoritarismo: análisis del papel de las tecnologías digitales en la relación pedagógica. *Reire* 8 (2).
- Gutierrez, L.P., Correa, J.M., Jiménez de Aberasturi, E (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350,493-505
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in a postmodern age*. London: Casell.
- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- Khan, R., Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*, 5,(4), 431-448
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Lara, T. (2007). «El currículo posmoderno en la cultura digital». En: *Cultura Digital y Comunicación Participativa*. Zemos98. [Fecha de consulta: 16/12/08]<http://www.zemos98.org/culturadigital/culturadigital.pdf>

- Lara, T. (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC..
- Lave, J., and E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ornellas, A., & Sancho, J. M. (2015). Múltiples alfabetismos en la sociedad contemporánea. *Cuadernos de Pedagogía*, 453, 62-65.
- Roldan, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en Educación*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, C. (2015) *Arte y redes de barrio contra el espionaje: las islas ciudadanas de privacidad*. Recuperado a partir de: http://www.eldiario.es/hojaderouter/tecnologia/invisible-islands-privacidad-espionaje-Sebastien_Pierre-arte_0_373412892.html
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo. Una teoría del aprendizaje para la era digital*. *Conectivismo, una teoría de aprendizaje para la era digital* <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>
- Turkle, S. (1995). *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.